

AIDER LES ÉTUDIANTS À MIEUX LIRE ET ÉCRIRE DANS NOTRE DISCIPLINE EN S'APPROPRIANT LE CONCEPT DE GENRE TEXTUEL



STÉPHANIE LANCTÔT

Doctorante et chargée de cours
Université de Sherbrooke

Les compétences en littératies – savoir lire et écrire, mais aussi savoir utiliser à bon escient la lecture et l'écriture dans des situations diverses – sont le pilier de l'apprentissage. En effet, c'est à travers l'écrit que s'effectuent la plupart des apprentissages, puisqu'il est au cœur de l'ensemble des activités pédagogiques planifiées par les professeurs (consignes à interpréter, travaux à rédiger, problèmes à résoudre, textes à lire, à analyser, à comparer, à synthétiser, etc.) (Blaser et collab., 2016).

Chaque discipline scolaire s'appréhende par des genres de texte qui lui sont spécifiques et dont les étudiants doivent s'appropriier les caractéristiques afin de les (re)produire (Barré-De Miniac et Reuter, 2006 ; Frier, 2015). Comme ces écrits sont aussi variés que les contextes dans lesquels ils sont produits, l'appropriation du concept de *genre textuel* – tant par les étudiants que par les professeurs – apparaît fondamentale pour développer des compétences en littératies disciplinaires.

J'anime, depuis 2016, des ateliers de formation auprès de professeurs du collégial pour mieux les outiller afin qu'ils accompagnent leurs étudiants dans la production des genres de texte en usage dans leur discipline, tels le rapport de laboratoire, le texte argumentatif, le devis technique, l'article scientifique, la procédure, le message publicitaire, la critique de film, le reportage journaliste et le guide touristique. Dans les lignes qui suivent, après avoir exposé la problématique de la discontinuité des apprentissages en lecture et en écriture des étudiants du collégial, je décrirai le concept de genre textuel, puis je présenterai le modèle et la séquence didactiques du genre utilisés dans le cadre de ces ateliers.

► L'APPROPRIATION PAR LES ÉTUDIANTS DES ÉCRITS AU COLLÉGIAL

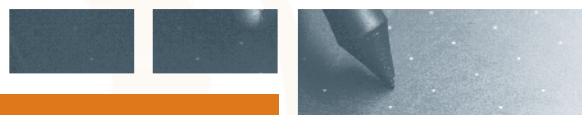
Savoir lire et écrire est une chose, mais utiliser efficacement la lecture et l'écriture dans des contextes disciplinaires variés et à des fins diverses en est une autre. Produire un texte selon les conventions d'écriture propres à un genre textuel est une habileté qui s'acquiert avec temps et pratique : le développement des compétences langagières se poursuit tout au long de la formation scolaire et de la vie professionnelle d'une personne. Puisque chaque palier de scolarité pose de nouvelles formes d'écrits et hausse le niveau d'exigences, les élèves qui terminent leur secondaire ne peuvent ainsi avoir achevé ce long apprentissage. Les genres textuels se diversifiant et se complexifiant, nombreux sont les étudiants qui, à leur entrée dans un programme préuniversitaire ou technique, éprouvent des difficultés face à l'écrit.

La communauté collégiale déploie, depuis plusieurs années, une multitude d'initiatives pour renforcer la maîtrise de la

langue des étudiants. Cependant, les mesures de soutien de l'apprentissage de l'écrit sont pensées dans une perspective de remédiation. Les difficultés des étudiants sont traitées comme des lacunes plutôt qu'en termes de besoins. Centres d'aide en français, cours d'appoint, tutorat, etc., toutes ces mesures visent, la plupart du temps, l'amélioration des habiletés langagières de base (orthographe, grammaire, syntaxe, ponctuation, etc.) (Libersan, Claing et Foucambert, 2010). Bien que nécessaires et pertinentes, elles sont insuffisantes pour que les étudiants réalisent les apprentissages prévus dans un cours, car ce n'est pas seulement sur ce plan que se situent leurs besoins.

Savoir lire et écrire est une chose, mais utiliser efficacement la lecture et l'écriture dans des contextes disciplinaires variés en est une autre.

Les recherches portant sur les difficultés des collégiens à l'écrit relèvent des obstacles en lien avec la compréhension et la production de discours variés (Moffet et Demalsy, 1994), la conscience de leurs propres difficultés à l'écrit (Chbat et Groleau, 2000) et l'adéquation entre les composantes linguistique, textuelle et discursive d'un texte (Ouellet, 2016). Il m'apparaît qu'une grande partie de ces difficultés pourraient être surmontées par l'analyse des genres textuels à produire dans les disciplines. Mais le défi est double : pour permettre l'acculturation des étudiants aux écrits postsecondaires, il est essentiel que les professeurs, spécialistes du contenu de leurs disciplines – et donc les mieux placés pour expliciter comment lire et écrire ce qui s'y lit et s'y écrit –, s'approprient eux-mêmes le concept de genre textuel.



LE GENRE TEXTUEL, UN OUTIL POUR DÉVELOPPER LES COMPÉTENCES LANGAGIÈRES

Selon Chartrand, Émery-Bruneau et Sénéchal (2015), le genre textuel se définit comme un :

« ensemble de productions langagières orales ou écrites qui, dans une culture donnée, possèdent des caractéristiques communes d'ordres communicationnel, textuel, sémantique, grammatical, graphique ou visuel et/ou d'oralité, souples mais relativement stables dans le temps » (p. 3).

Fondamental en didactique de l'écrit, le genre est considéré comme un produit culturel socialement et historiquement construit, qui met en jeu des activités, des savoirs et des valeurs partagés par une communauté, et qui fait appel à des modes de production et de réception lui étant spécifiques (Chartrand et Blaser, 2006).

Dans l'univers scolaire, les genres sont des constructions disciplinaires (Reuter et collab., 2013). Par exemple, en didactique du français, le genre peut servir à catégoriser les contenus d'enseignement, comme les genres oraux et écrits, ou encore comme les genres littéraires (roman, poésie, théâtre...) et non littéraires (résumé, lettre, texte d'opinion...). Toute autre discipline comporte ses propres genres écrits et oraux. Prenons le cas du rapport de laboratoire dans les cours de sciences : ce genre scolaire, fruit d'une transposition didactique, correspond à une version simplifiée du rapport de recherche qui, lui, relève des pratiques sociales de référence de la communauté scientifique (Lanctôt, 2013). Le concept de genre permet ainsi de mieux comprendre les transformations que subissent ensuite les écrits scolaires pour devenir des objets enseignables (Schneuwly, 2002).

Dans ce contexte, les genres textuels sont des outils servant d'appui à l'enseignement et à l'apprentissage. Comme *outil d'enseignement*, le genre oriente la réalisation de l'activité langagière – orale ou écrite – sur un certain nombre de caractéristiques communicationnelles, textuelles, sémantiques, grammaticales, etc. (nous y reviendrons). En apportant un éclairage nouveau sur l'objet d'enseignement, le concept de genre modifie les représentations qu'entretiennent étudiants et professeurs sur l'écriture, son rôle, son apprentissage et son enseignement. Comme *outil d'apprentissage*, le genre contextualise les apprentissages et donne à voir ce qui est à maîtriser. Il permet à celui qui se l'approprie d'avoir accès à ses significations qui, une fois intériorisées, l'aident à développer ses capacités langagières. Ainsi, « c'est au travers des genres que les pratiques langagières s'incarnent dans les activités des apprenants. » (Schneuwly et Dolz, 1997, p. 29).

LE GENRE, UN CONCEPT QUI SE DIDACTISE

L'approche par genres textuels donne l'occasion de formaliser les composantes enseignables des types d'écrits (de Pietro et Dolz, 1997 ; de Pietro et Schneuwly, 2003 ; Dolz et Schneuwly, 1998). En d'autres mots, elle permet de rendre explicite ce qui est trop souvent implicite, comme les savoirs de référence à mobiliser ou la description des composantes textuelles en fonction de l'intention de communication. Dans un document décrivant 50 genres de textes à enseigner, Chartrand et collab. (2015) proposent un cadre d'analyse des éléments caractéristiques des genres. Les dimensions enseignables de ce modèle concernent les caractéristiques communicationnelles, textuelles, sémantiques, grammaticales, visuelles ou graphiques et d'oralité.

Le concept de genre, tel que défini et modélisé par Chartrand et collab. (2015), permet de dégager des familles de textes et de formaliser les composantes enseignables des écrits (à lire, à écrire et à communiquer oralement) dans les disciplines, d'où son intérêt pour tous les professeurs, et non seulement ceux de français. Afin d'accompagner les pédagogues lors des ateliers d'appropriation du concept de genre, j'ai conçu une grille d'analyse des genres textuels écrits (voir le [tableau 1](#)).

Cette grille sert, d'abord, à favoriser une meilleure connaissance du ou des genres textuels en usage dans leur discipline. Une fois remplie, elle permet ensuite aux professeurs de cibler et d'explicitier les éléments caractéristiques des écrits à lire ou à produire dans leurs cours. Ainsi, ils pourront, à partir de cette grille, trouver les points de repère nécessaires pour concevoir diverses modalités d'accompagnement comme une – bonne ! – consigne d'écriture, une grille de vérification à l'intention des étudiants ou une activité de planification, d'écriture, de réécriture ou de révision de texte.

UN EXEMPLE D'ANALYSE D'UN GENRE TEXTUEL : LE RÉSUMÉ

Pour illustrer mes propos, je prendrai en exemple un résumé tiré du matériel *Stratégies d'écriture dans la formation spécifique* du Centre collégial de développement de matériel didactique (CCDMD) (Libersan, 2013, p. 3) (voir la [figure 1](#)). Le résumé est un genre textuel fréquemment produit dans la plupart des programmes du collégial, tant préuniversitaires que techniques, et ce, tout au long du parcours scolaire. L'exemple d'analyse du [tableau 2](#) correspond spécifiquement à l'extrait présenté et ne peut être généralisé à tous les types de résumés.



TABEAU 1

GRILLE D'ANALYSE DES GENRES TEXTUELS ÉCRITS

CARACTÉRISTIQUES COMMUNICATIONNELLES	
Intention de communication	<ul style="list-style-type: none"> • Quel est le but du message ? <ul style="list-style-type: none"> - Informer, défendre une opinion, justifier ses choix, produire des connaissances, relater des événements, définir un concept, décrire les résultats, etc. ?
Énonciateur	<ul style="list-style-type: none"> • Qui écrit ? <ul style="list-style-type: none"> - Une personne (singulier) ou un collectif (pluriel) ? - Quelle est son appartenance sociale (ordre, association...) ? - Est-elle reconnue ou non ?
Destinataire	<ul style="list-style-type: none"> • À qui s'adresse le texte ? <ul style="list-style-type: none"> - Un destinataire spécifique ou non ? - Singulier (un individu) ou pluriel (collectif, communauté spécifique) ?
Contexte de production/réception	<ul style="list-style-type: none"> • Quels sont le lieu et le temps de production et de réception ? • Quelle est la sphère d'activité ? <ul style="list-style-type: none"> - Scolaire ou professionnel ? - Disciplinaire (économie, journalisme, droit, littérature, science...) ?
CARACTÉRISTIQUES TEXTUELLES	
Structure du texte	<ul style="list-style-type: none"> • Comment le texte est-il organisé ? <ul style="list-style-type: none"> - Introduction, développement, conclusion, etc. ? - Y a-t-il des titres, des intertitres ? - Quelle est la longueur du texte ? - Y retrouve-t-on des paragraphes, des listes avec puces ou chiffres ?
Structure compositionnelle	<ul style="list-style-type: none"> • Quelle est la séquence textuelle dominante ? <ul style="list-style-type: none"> - Description, explication, argumentation, narration, etc. ?
Système énonciatif	<ul style="list-style-type: none"> • Comment se manifeste l'énonciateur dans son texte ? <ul style="list-style-type: none"> - Le texte est-il subjectif (propre à l'individu) ou objectif (neutre) ? - Contient-il des pronoms personnels (je, nous...) ou indéfinis (on, personne...), des déterminants possessifs (notre, votre...) ? - Y retrouve-t-on des marques de modalités: du vocabulaire connoté (adjectifs, adverbes, noms ou verbes mélioratifs, péjoratifs ou culturels), des auxiliaires de modalité (verbes devoir, falloir, pouvoir, sembler, etc.), certains temps de verbe (futur, conditionnel ou impératif), de la ponctuation expressive (comme le « ! », des signes de ponctuation tels le « ? » ou le « ... »), des procédés typographiques comme l'emploi de l'italique, du gras ou des majuscules dans le but d'insister sur des mots ? - Le discours d'autrui est-il rapporté de manière directe ou indirecte ?
Système des temps verbaux	<ul style="list-style-type: none"> • À quel temps est rédigé le texte et dans quel but ? <ul style="list-style-type: none"> - Quels sont les principaux temps de verbe (passé, présent, futur, infinitif) ? - Quels sont les types de verbes dominants: d'action (mesurer, relier, entreprendre...), d'opinion (croire, penser, supposer...), de connaissance (comprendre, savoir, maîtriser...), de parole (dire, stipuler, déclarer...), d'état (être, devenir, paraître...), etc. ?

(Suite du tableau à la page suivante)



TABLEAU 1

GRILLE D'ANALYSE DES GENRES TEXTUELS ÉCRITS (SUITE)

CARACTÉRISTIQUES SÉMANTIQUES	
Figures de style	<ul style="list-style-type: none"> Y a-t-il des figures de style ? <ul style="list-style-type: none"> Antithèse, comparaison, métaphore, etc. ?
Vocabulaire	<ul style="list-style-type: none"> Quel est le registre de langue ? <ul style="list-style-type: none"> Courant, précis, propre à un domaine/discipline spécifique ? Au sens propre ou figuré ?
CARACTÉRISTIQUES GRAMMATICALES	
Structure de phrase	<ul style="list-style-type: none"> Quelle structure de phrase est privilégiée ? <ul style="list-style-type: none"> Déclarative (qui énonce un fait, informe ou donne une opinion), interrogative (qui pose une question), infinitive (qui est formée à partir d'un verbe à l'infinitif), etc. ?
Ponctuation	<ul style="list-style-type: none"> Y a-t-il des particularités sur le plan de la ponctuation ? <ul style="list-style-type: none"> Est-elle neutre ou expressive (« ! », « ? ») ? Y retrouve-t-on des signes de ponctuation tels « : », « ; », « : », « ; » ou « ... » ?
CARACTÉRISTIQUES GRAPHIQUES OU VISUELLES	
Iconographie	<ul style="list-style-type: none"> Y a-t-il des illustrations, images, schémas, graphiques, tableaux, vidéos, etc. ?
Mise en page	<ul style="list-style-type: none"> Y a-t-il une mise en page particulière compte tenu du support (affiche, journal, revue...) ?
Typographie	<ul style="list-style-type: none"> Qui a-t-il de particulier sur le plan de la typographie ? <ul style="list-style-type: none"> Quels sont la police, le style (normal, gras, italique...) et la taille des caractères ? Y a-t-il lieu d'avoir des effets spéciaux (couleur, majuscule...) ?

FIGURE 1

EXEMPLE DE RÉSUMÉ D'UN ARTICLE JOURNALISTIQUE

Résumé de l'article « Le 11-Septembre tous les jours » de Pierre Foglia, paru dans le journal La Presse du 30 août 2011*

Depuis des années, la vie quotidienne des Irakiens ressemble à un perpétuel « 11-Septembre 2001 » : chaque jour apporte son lot d'attentats, de blessés et de morts. Cette insupportable réalité est perçue à travers quatre séjours du journaliste Pierre Foglia en Irak, échelonnés sur 14 ans. Déjà en 1997, les Irakiens vivent dans la peur du pouvoir dictatorial, des enlèvements mystérieux, des exécutions sommaires. En 2000, les effets de l'embargo international qui dure depuis 10 ans se font cruellement sentir : la population manque de tout, en particulier de nourriture et de médicaments. En 2004, soit un an après la chute de Saddam Hussein, Bagdad jouit d'une paix relative, mais la population manifeste une exaspération croissante à l'égard des Américains en raison de leurs nombreuses bévues et de leur ignorance de la culture locale. En novembre de la même année, une guerre éclate entre les communautés sunnite et chiite : les commandos d'Al-Qaïda multiplient les attentats ; depuis le début des hostilités, les morts et les blessés se comptent par centaines de milliers. En 2011, on sent toujours l'aversion de la population à l'endroit des soldats américains, dont le départ prochain est vivement souhaité. Les problèmes sociaux abondent, la menace terroriste pèse toujours. Cependant, on constate une amélioration générale des conditions de vie, une liberté accrue, une relance de l'économie ; des progrès qui ont coûté très cher au peuple irakien...

* Source : Libersan (2013, p. 3). La chronique originale complète est accessible au [lapresse.ca/international/dossiers/11-septembre/cahier-special/201108/30/01-4430201-le-11-septembre-tous-les-jours.php].



TABEAU 2

EXEMPLE D'ANALYSE DU GENRE TEXTUEL : LE RÉSUMÉ **

CARACTÉRISTIQUES COMMUNICATIONNELLES : ciblent les éléments qui constituent la situation de communication. Celle-ci influence les caractéristiques textuelles, sémantiques, grammaticales et visuelles. Dans le cas d'un résumé, comme l'intention est de reprendre succinctement les idées principales d'un texte source, l'énonciateur doit utiliser le même ton et le même registre de langue.

Intention de communication	<ul style="list-style-type: none"> • Présenter de manière objective et concise les idées directrices du texte source
Énonciateur	<ul style="list-style-type: none"> • Un étudiant
Destinataire	<ul style="list-style-type: none"> • Un professeur, voire les autres étudiants du groupe
Contexte de production/réception	<ul style="list-style-type: none"> • Activité d'apprentissage et d'évaluation dans le cadre d'un cours

CARACTÉRISTIQUES TEXTUELLES : touchent notamment la structure du texte, la structure compositionnelle, le système énonciatif et le système des temps verbaux. L'analyse du système énonciatif, qui concerne la manière dont l'énonciateur se manifeste dans son texte par le biais de la modalisation, est souvent la partie la plus ardue de l'identification des caractéristiques textuelles.

Structure du texte	<ul style="list-style-type: none"> • Texte court et concis • Un seul paragraphe • Une séquence introductive : « <i>Depuis des années, la vie quotidienne des Irakiens ressemble à un perpétuel "11-Septembre 2001" : chaque jour apporte son lot d'attentats, de blessés et de morts. Cette insupportable réalité est perçue à travers quatre séjours du journaliste Pierre Foglia en Irak, échelonnés sur 14 ans.</i> » • Une séquence conclusive : « <i>Cependant, on constate une amélioration générale des conditions de vie, une liberté accrue, une relance de l'économie ; des progrès qui ont coûté très cher au peuple irakien...</i> »
Structure compositionnelle	<ul style="list-style-type: none"> • Séquence textuelle dominante : description
Système énonciatif	<ul style="list-style-type: none"> • Procédés de concision : termes génériques et synthétiques • Présence de pronoms indéfinis « on », mais pas de pronoms personnels (je, nous...) • Présence de marques de modalité <ul style="list-style-type: none"> - Adverbes : <i>cruellement, vivement, cependant, très cher, etc.</i> - Verbes : <i>manque, jouit, éclate, abondent, pèse, etc.</i> - Noms : <i>exaspération, bévues, ignorance, aversion, menace, etc.</i> - Adjectifs : <i>perpétuel, insupportable, mystérieux, sommaires, relative, etc.</i> - Ponctuation : présence de « ... » dans la séquence conclusive • Pas de discours rapportés
Système des temps verbaux	<ul style="list-style-type: none"> • Temps de verbe dominant : présent de l'indicatif • Type de verbe dominant : action

CARACTÉRISTIQUES SÉMANTIQUES : concernent le sens des mots, des phrases et du texte. Elles se rapportent, entre autres, au registre de langue et aux procédés langagiers utilisés.

Figures de style	<ul style="list-style-type: none"> • Pas de figures de style
Vocabulaire	<ul style="list-style-type: none"> • Registre de langue courant • Vocabulaire précis et au sens propre

(Suite du tableau à la page suivante)

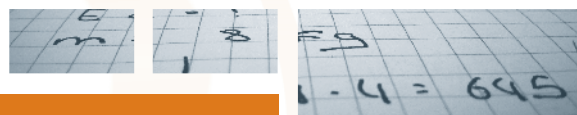


TABLEAU 2

EXEMPLE D'ANALYSE DU GENRE TEXTUEL : LE RÉSUMÉ (SUITE)

CARACTÉRISTIQUES GRAMMATICALES : renvoient aux types de phrases utilisés (déclarative, passive, impersonnelle, exclamative, interrogative, etc.) et à la ponctuation (neutre ou expressive). Dans le cas du résumé, elles sont semblables à celles retrouvées dans le texte source.	
Structure de phrase	<ul style="list-style-type: none"> • Structure de phrase dominante : déclarative
Ponctuation	<ul style="list-style-type: none"> • Usage de « ; » et de « : » • Présence de ponctuation expressive « ... »
CARACTÉRISTIQUES GRAPHIQUES OU VISUELLES : ont trait à l' <i>iconographie</i> (tableaux, figures, photos ou images), à la <i>mise en page</i> (selon le support choisi : affiche, site Web, journal...) et à la <i>typographie</i> (taille et police des caractères, emploi de couleurs, de majuscules, de marques typographiques comme l'italique, le gras...).	
Iconographie	<ul style="list-style-type: none"> • Aucune
Mise en page	<ul style="list-style-type: none"> • Texte suivi
Typographie	<ul style="list-style-type: none"> • Police neutre • Style normal, titre en gras, pas d'italique • Taille de caractères moyenne

** Adaptation de Libersan (2013).

C'est à partir d'une meilleure connaissance des genres textuels en usage dans ses cours (cahier d'écriture, réponse à moyen et long développement, cahier de laboratoire, etc.) qu'un professeur peut expliciter ses attentes et clarifier ses exigences. En fonction des défis ou des problèmes qu'il peut vivre en classe, il lui sera alors possible de revisiter son matériel pédagogique : reformuler les consignes pour un travail, rédiger un guide d'accompagnement, ajuster une grille d'évaluation pour en faire une grille de révision à l'intention de l'étudiant, etc. Le professeur pourrait également créer de nouvelles activités de modelage pédagogique où il fait la démonstration du processus de rédaction d'un type d'écrit (par exemple, rédiger une réponse à développement en grand groupe). Ce sont là justement quelques-unes des initiatives des professeurs du Collège de Rosemont qui ont participé à un projet d'accompagnement de ses étudiants à l'écrit auquel j'ai contribué¹.

► L'ACCOMPAGNEMENT DES PROFESSEURS DANS L'APPROPRIATION DU CONCEPT DE GENRE TEXTUEL

En 2018-2019, j'ai été invitée à développer une formation de plus ou moins 15 heures, pour les professeurs du Collège de Rosemont, visant spécifiquement l'appropriation du concept de genre textuel. Cela m'a permis de mettre à l'essai la séquence

didactique des genres que j'ai développée dans le cadre de mon projet de recherche doctorale. Cette séquence comprend quatre volets : l'**appropriation** (genre textuel, processus d'écriture, rapport à l'écrit et modalités d'accompagnement), la **conception** (développement du matériel didactique, validation par les pairs, suivi régulier), l'**application** (expérimentation en classe du matériel conçu, suivi régulier) et la **réflexion** (retour réflexif, échange sur le vécu des participants).

Le modèle d'ajustement des pratiques de Guskey (2002), selon lequel tout changement conceptuel significatif ou engagement véritable des professeurs passe par une mise en pratique réussie, c'est-à-dire l'application d'une nouvelle pratique qui améliore les résultats d'apprentissage des étudiants, m'a inspiré les deux derniers volets. Ainsi, après une première étape d'appropriation, il m'a semblé essentiel de permettre aux participants d'expérimenter rapidement le matériel didactique qu'ils avaient conçu et d'assurer un suivi régulier auprès d'eux afin que l'essai des nouvelles pratiques mène effectivement à l'amélioration des résultats.

¹ Pour en savoir plus sur le déroulement de ce projet, consulter l'article intitulé « Enseigner le langage disciplinaire et ses formes spécifiques. Le développement des compétences langagières dans les disciplines », de Nadyne Bédard et Yves Lamontagne, publié aux pages 32 à 36 du présent numéro.



Au terme de cette formation, plusieurs indices me confirment le bienfondé de la séquence didactique et de son principal outil, la grille d'analyse d'un genre textuel (voir le [tableau 1](#)). Les participantes ont affirmé avoir apprécié le contenu de la formation et son déroulement. Pour ma part, je les ai vues engagées dans les activités et animées dans les discussions. Elles ont soulevé l'intérêt de réfléchir en groupe sur l'écriture, sur ses pratiques et sur son enseignement. Plusieurs ont trouvé enrichissant de faire valider le matériel conçu par leurs pairs et motivant d'avoir l'occasion de le tester de manière supervisée.

EN GUISE DE CONCLUSION

Le cadre d'analyse du genre textuel de Chartrand et collab. (2015) permet d'identifier les différents genres textuels que pourront rencontrer les étudiants dans leur cursus scolaire et d'en expliciter les éléments caractéristiques. Il offre ainsi la possibilité de concevoir des modèles et des séquences didactiques du genre sur une base théorique solide.

Une entrée par les genres est très certainement une avenue prometteuse. Cependant, cette tâche ne s'improvise pas. Mon expérience de formatrice m'amène à cibler deux éléments essentiels pour un ajustement des pratiques réussi. Tout d'abord, l'accompagnement des professeurs par une personne qui maîtrise bien le concept de genre textuel m'apparaît profitable: plus que le perfectionnement professionnel en soi, c'est l'expérience d'une mise en œuvre réussie qui modifie durablement les conceptions pédagogiques des professeurs et qui les pousse à ajuster leur pratique (Guskey, 2002). Par ailleurs, la guidance des professeurs dans la conception et la mise en application de matériel didactique conçu pour encadrer leurs étudiants à l'écrit sera d'autant plus bénéfique si elle s'insère dans une séquence didactique s'appuyant sur les pratiques et les savoirs disciplinaires, scolaires et/ou professionnels des professeurs. Car ne l'oublions pas, ce sont eux les spécialistes de ce qui se lit et s'écrit dans leur cours! ♦

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

BARRÉ-DE MINAC, C. et Y. REUTER. *Apprendre au collège dans les différentes disciplines*, Paris, INRP, 2006.

BLASER, C. et collab. «Écrits en chantier: soutenir le développement des compétences scripturales dans les études postsecondaires», dans *Statuts des genres en didactique du français*, Namur, Presses universitaires de Namur, vol. 7, 2016, p. 302-323.

CHARTRAND, S.-G. et C. BLASER. «Fonction épistémique des genres disciplinaires scolaires: prolégomènes à un champ de recherches», dans SCHNEUWLY, B. et T. THÉVENAZ CHRISTEN (dir.). *Analyses des objets enseignés. Le cas du français*, Bruxelles, De Boeck Université, 2006, p. 179-194.

CHARTRAND, S.-G., J. ÉMERY-BRUNEAU et K. SÉNÉCHAL. *Caractéristiques de 50 genres pour développer les compétences langagières en français*, Québec, 2015 [enseignementdufrancais.fse.ulaval.ca/fichiers/site_ens_francais/modules/document_section_fichier/fichier_a0567d2e5539__Caracteristiques_50_genres.pdf].

CHBAT, J. et J.-D. GROLEAU. *Construction de la difficulté langagière*, rapport de recherche PAREA, Montréal, Collège Jean-de-Brébeuf, 2000 [cdc.qc.ca/parea/727321-chbat-difficulte-langagiere-jean-de-brebeuf-PAREA-2000.pdf].

DE PIETRO, J.-F. et J. DOLZ. «L'oral comme texte: comment construire un objet enseignable?», *Éducation et recherches*, vol. 19, n° 3, 1997, p. 335-359.

DE PIETRO, J.-F. et B. SCHNEUWLY. «Le modèle didactique du genre: un concept de l'ingénierie didactique», *Les Cahiers Théodile*, vol. 3, 2003, p. 27-52.

DOLZ, J. et B. SCHNEUWLY. *Pour un enseignement de l'oral; Initiation aux genres formels à l'école*, Paris, ESF éditeur, 1998.

FRIER, C. «Les défis de l'enseignement supérieur et l'état des recherches sur les littéracies universitaires», dans BOCH, F. et C. FRIER (dir.). *Écrire dans l'enseignement supérieur, des apports de la recherche aux outils pédagogiques*, Grenoble, UGA Éditions, 2015, p. 25-52.

LANCTÔT, S. *Le rapport de laboratoire dans les classes de sciences et de technologies au secondaire: analyse d'un genre disciplinaire*, essai de maîtrise, Sherbrooke, Université de Sherbrooke, 2013 [savoirs.usherbrooke.ca/handle/11143/9513].

LIBERSAN, L. *Stratégies d'écriture dans les cours de la formation spécifique. Le résumé*, Montréal, CCDMD, 2013 [ccdmd.qc.ca/media/Genres_10Leresume.pdf].

LIBERSAN, L., R. CLAING et D. FOUCAMBERT. *Stratégies d'écriture dans les cours de la formation spécifique. Rapport 2009-2010*, Montréal, CCDMD, 2010 [ccdmd.qc.ca/media/doc_theo_div_Rapport_Formation_specifique.pdf].

MOFFET, J.-D. et A. DEMALSY. *Les compétences et la maîtrise du français au collégial: étude descriptive*, Rimouski, Cégep de Rimouski, 1994 [cegep-rimouski.qc.ca/sites/default/files/les_compétences_et_la_maîtrise_du_français_au_collégial_etude_descriptive.pdf].

OUELLET, M. *Qualité de la langue écrite au collégial*, rapport de recherche PAREA, Drummondville, Cégep de Drummondville, 2016 [educ.info/xmlui/bitstream/handle/11515/35124/ouellet-qualite-langue-ecrite-collegial-drummondville-article-PAREA-2016.pdf?sequence=2].

REUTER, Y. et collab. (dir.) «Genres», dans *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*, Louvain-la-Neuve, De Boeck Supérieur, 2013, p. 113-118.

SCHNEUWLY, B. «L'écriture et son apprentissage: le point de vue de la didactique. Éléments de synthèse», *Pratiques*, n°s 115-116, 2002, p. 237-246.

SCHNEUWLY, B. et J. DOLZ. «Les genres scolaires. Des pratiques langagières aux objets d'enseignement», *Repères*, vol. 15, 1997, p. 27-41.

Stéphanie LANCTÔT est chargée de cours à l'Université de Sherbrooke et à Performa, où elle enseigne la réussite éducative et les littératies dans l'enseignement. Elle poursuit également des études doctorales en éducation. Ses intérêts de recherche s'inscrivent dans le champ des littératies de l'enseignement supérieur. Elle offre d'ailleurs des ateliers visant à former et à outiller les professeurs d'établissements collégiaux pour qu'ils soutiennent mieux leurs étudiants dans la production des genres écrits ou oraux propres à leur discipline.

stephanie.lanctot@usherbrooke.ca